



AS NECESSIDADES DAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MEDIÇÃO DA APRENDIZAGEM, NEUROEDUCAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO NO TRABALHO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TEA

TEACHERS' NEEDS IN INCLUSIVE EDUCATION: MEDIATED LEARNING, NEUROEDUCATION, AND SELF-REGULATION IN WORKING WITH STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND ASD

Izabel Cristina Feijó de Andrade¹

Resumo: Este artigo tem como propósito analisar as necessidades das professoras que atuam com crianças com Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros transtornos de aprendizagem, considerando os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as demandas formativas que emergem do contexto da educação inclusiva. Para tanto, buscou-se identificar e compreender tais necessidades a partir de dados empíricos de uma pesquisa aplicada com professoras da educação básica, que atuam em salas regulares e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública de ensino. Dessa forma, apresenta-se uma discussão fundamentada nos pressupostos da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e da Experiência de Aprendizagem Mediada, de Feuerstein, nas contribuições de Vygotsky (2001) acerca da mediação e do desenvolvimento, bem como nos aportes da neuroeducação e da autorregulação da aprendizagem. A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, com análise dos dados obtidos por meio de questionários estruturados. As análises evidenciam lacunas significativas na formação inicial e continuada das professoras, especialmente no que se refere à mediação pedagógica, à compreensão dos processos cognitivos e à aplicação de estratégias eficazes para o ensino inclusivo. Os resultados indicam ainda dificuldades relacionadas à autorregulação dos alunos, à adaptação pedagógica sem empobrecimento curricular e à ausência de suporte institucional consistente, fatores que contribuem para sentimentos de insegurança e sobrecarga docente. Conclui-se que investir em programas de formação docente fundamentados na mediação da aprendizagem, na neuroeducação e na autorregulação constitui condição essencial para o fortalecimento da prática pedagógica e para a efetivação de uma educação inclusiva equitativa e significativa.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Mediação da aprendizagem; Formação docente.

Abstract: This article aims to analyze the needs of teachers who work with children with Intellectual Disability, Autism Spectrum Disorder (ASD), and other learning disorders, considering the challenges faced in everyday school practice and the training demands arising from the context of inclusive education. To this end, these needs were identified and examined based on empirical data from an applied study conducted

¹Doutora em Educação pela PUCRS.

Revista Gepesvida

with basic education teachers working in mainstream classrooms and in Specialized Educational Services (AEE) within the public school system. Accordingly, the discussion is grounded in the principles of Feuerstein's Theory of Structural Cognitive Modifiability and Mediated Learning Experience, Vygotsky's contributions regarding mediation and development, as well as the theoretical foundations of neuroeducation and self-regulated learning. The methodology adopted consists of a qualitative and quantitative approach, with data analysis derived from structured questionnaires. The findings reveal significant gaps in teachers' initial and continuing education, particularly concerning pedagogical mediation, understanding of cognitive processes, and the application of effective strategies for inclusive teaching. The results also highlight difficulties related to students' self-regulation, pedagogical adaptation without curricular impoverishment, and the lack of consistent institutional support, which contribute to feelings of insecurity and professional overload among teachers. It is concluded that investing in teacher education programs grounded in mediated learning, neuroeducation, and self-regulation is essential for strengthening pedagogical practice and ensuring the implementation of equitable and meaningful inclusive education.

Keywords: Inclusive education; Mediated learning; Teacher education.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como propósito analisar as necessidades das professoras que atuam com crianças com Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros transtornos de aprendizagem, considerando os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as demandas formativas que emergem do contexto da educação inclusiva. Para tanto, foi necessário identificar e compreender tais necessidades a partir de dados empíricos de uma pesquisa aplicada com professoras da educação básica, bem como relacioná-las às contribuições teóricas da mediação da aprendizagem.

A pesquisa contou com a participação de professoras que atuam em salas regulares e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), vinculadas a instituições de ensino da rede pública. Dessa forma, apresenta-se uma fundamentação teórica ancorada nos estudos de Feuerstein (1979) e autores e pesquisadores da educação inclusiva. A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa qualitativa e quantitativa, com análise dos dados oriundos de questionários estruturados. As análises permitem considerar que há lacunas significativas na formação docente, especialmente no que se refere à mediação pedagógica, à compreensão dos processos cognitivos e à aplicação de estratégias eficazes para o ensino inclusivo.

A escolha desse tema decorre da vivência profissional e acadêmica da pesquisadora no campo da educação inclusiva, bem como da constatação recorrente das dificuldades enfrentadas pelas professoras ao lidar com a diversidade de perfis cognitivos e comportamentais presentes em sala de aula. O conceito central desenvolvido neste estudo refere-se às necessidades formativas e pedagógicas das docentes, entendidas como elementos indispensáveis para a promoção de práticas inclusivas efetivas. Para sustentar essa discussão, recorrem-se aos pressupostos da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e da Experiência de Aprendizagem Mediada que evidenciam a importância de práticas pedagógicas alinhadas ao funcionamento cerebral e aos processos de aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, torna-se relevante discutir as vantagens de se aprofundar esse tema, uma vez que compreender as necessidades das professoras implica reconhecer que a inclusão escolar não se efetiva apenas por meio de políticas públicas ou adaptações curriculares, mas, sobretudo, pela atuação consciente, mediada e intencional do professor. Ao investir na formação docente e na compreensão dos processos cognitivos

Revista Gepesvida

e emocionais dos estudantes com deficiência intelectual, TEA ou transtornos de aprendizagem, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem, autonomia e participação desses estudantes no contexto escolar.

Entretanto, o tema apresenta limitações e desafios contemporâneos que precisam ser considerados. Entre eles, destacam-se a insuficiência de formações continuadas específicas, a fragilidade no suporte institucional às professoras e a dificuldade de articulação entre teoria e prática pedagógica. Além disso, muitos docentes relatam sentimentos de insegurança, sobrecarga e despreparo diante das demandas inclusivas. Essas limitações impactam diretamente a prática educativa e, consequentemente, o desenvolvimento dos estudantes, tornando urgente a proposição de estratégias que auxiliem o professor no enfrentamento dessas dificuldades.

Diversos estudos (ANDRADE, 2023 e ANDRADE, ANDRADE, 2025) têm buscado contornar esses problemas por meio da proposição de metodologias diferenciadas, uso de recursos tecnológicos, jogos pedagógicos e programas de intervenção cognitiva. No entanto, muitos desses métodos apresentam limitações relacionadas ao custo, à complexidade de aplicação ou à dificuldade de adaptação à realidade escolar. Nesse sentido, a mediação da aprendizagem, fundamentada nos princípios de Feuerstein e dialogando com a neuroeducação, apresenta-se como uma alternativa viável e eficaz, por valorizar o papel ativo do professor como mediador e favorecer a modificabilidade cognitiva dos alunos. Para Feuerstein, a modificabilidade é uma condição essencial para adaptação do ser humano. Trata-se de uma capacidade de reagir ativamente aos estímulos, elaborando ações conscientes e com significado”. (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 23).

Diante disso, o presente estudo propõe-se a analisar, à luz da fundamentação teórica e dos dados empíricos coletados, as principais necessidades das professoras que atuam com estudantes público-alvo da educação especial, oferecendo subsídios para a reflexão sobre práticas pedagógicas mediadas e possíveis caminhos para o fortalecimento da formação docente no contexto da educação inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental dos sistemas educacionais contemporâneos, exigindo das escolas e, sobretudo, das professoras, uma reorganização das práticas pedagógicas para atender à diversidade de perfis presentes em sala de aula. Nesse contexto, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e passa a assumir um papel ativo na construção de condições que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, especialmente daqueles com Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista e outros transtornos de aprendizagem. Essa mudança de paradigma impõe novas demandas à prática docente, evidenciando a necessidade de formação específica, suporte institucional e fundamentação teórica consistente.

De acordo com Mantoan (2011), a escola inclusiva é resultado de uma escola democrática e transgressora, que valoriza os ideais de uma escola para todos, desempenhando seus valores éticos, oportunizando o direito ao acesso do saber, já que não basta apenas inserir os alunos no ambiente escolar, mas também explorar as suas potencialidades.

Ao se examinarem os desafios enfrentados pelas professoras na escola inclusiva,

Revista Gepesvida

verifica-se que muitos deles estão diretamente relacionados à complexidade dos processos cognitivos e comportamentais dos estudantes público-alvo da educação especial. Crianças com deficiência intelectual apresentam ritmos diferenciados de aprendizagem, dificuldades no processamento de informações, limitações na generalização de conceitos e necessidade de maior mediação para atribuição de sentido às experiências escolares. De forma semelhante, estudantes com TEA podem manifestar dificuldades na comunicação, na interação social, na flexibilidade cognitiva e na autorregulação emocional, aspectos que impactam diretamente a dinâmica da sala de aula.

Em consequência disso, observa-se que estratégias pedagógicas tradicionais, centradas na exposição verbal e na repetição mecânica de conteúdos, mostram-se insuficientes para promover a aprendizagem significativa desses alunos. Essa constatação aproxima-se das discussões teóricas que apontam para a necessidade de práticas pedagógicas mediadas, intencionais e contextualizadas, capazes de considerar as especificidades cognitivas e emocionais dos estudantes. Dentro dessa ótica, a compreensão dos processos de aprendizagem torna-se elemento central para o planejamento e a intervenção docente.

Nesse sentido, a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada, propostos por Feuerstein, oferecem importantes contribuições para a compreensão do papel do professor na educação inclusiva. Segundo essa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo não está rigidamente determinado por condições biológicas ou diagnósticas, mas pode ser ampliado por meio de intervenções mediadas, intencionais e sistemáticas. O professor, enquanto mediador, atua selecionando, organizando e interpretando os estímulos do ambiente, favorecendo a construção de significados e o desenvolvimento das funções cognitivas dos alunos.

Corroborando com essa ideia, estudos na área da neuroeducação reforçam que a aprendizagem é um processo dinâmico, influenciado pela plasticidade cerebral, pelas emoções e pelas interações sociais. A neuroeducação evidencia que experiências de aprendizagem significativas, desafiadoras e mediadas potencializam o engajamento cognitivo e emocional dos alunos, favorecendo a consolidação das aprendizagens. Dessa forma, práticas pedagógicas que consideram os princípios da mediação e da neuroeducação apresentam maior coerência com o funcionamento cerebral e com as necessidades dos estudantes com deficiência intelectual e TEA.

Outro aspecto relevante nesse debate refere-se à autorregulação da aprendizagem, entendida como a capacidade do estudante de planejar, monitorar e avaliar suas próprias ações durante o processo de aprender. Pesquisas indicam que estudantes com deficiência intelectual e outros transtornos de aprendizagem apresentam dificuldades significativas nesse campo, o que exige do professor uma atuação mediadora ainda mais intencional. A mediação da autorregulação envolve orientar o estudante na organização de tarefas, no controle da impulsividade, na gestão do tempo e na reflexão sobre suas próprias estratégias de aprendizagem.

A partir da análise das falas e dos dados obtidos na pesquisa que fundamenta este estudo, evidencia-se que muitas professoras se sentem despreparadas para lidar com essas demandas, relatando insegurança, sobrecarga emocional e dificuldades na adaptação de estratégias pedagógicas. Essa situação reflete lacunas na formação inicial e continuada, que, em muitos casos, não contempla de forma aprofundada os princípios da mediação, da neuroeducação e da autorregulação aplicados ao contexto inclusivo.

Além disso, observa-se que a ausência de suporte institucional consistente, como acompanhamento pedagógico especializado e espaços de formação continuada, contribui

Revista Gepesvida

para o agravamento dessas dificuldades. As professoras, frequentemente, assumem sozinhas a responsabilidade pelo sucesso da inclusão, sem acesso a ferramentas teóricas e práticas que as auxiliem no planejamento e na execução de intervenções pedagógicas eficazes. Tal cenário reforça a necessidade de repensar os modelos de formação docente, alinhando-os às demandas reais da prática inclusiva.

Por outro lado, estudos apontam que programas de formação baseados na mediação da aprendizagem e na reflexão sobre a prática docente têm apresentado resultados positivos no fortalecimento da atuação das professoras. Esses programas favorecem a compreensão dos processos cognitivos dos alunos, ampliam o repertório de estratégias pedagógicas e contribuem para a construção de uma postura docente mais segura, reflexiva e intencional. Nesse sentido, a formação mediada emerge como uma alternativa viável e eficaz para atender às necessidades das professoras no contexto da educação inclusiva.

Diante disso, torna-se evidente que compreender as necessidades das professoras que atuam com estudantes com deficiência intelectual, TEA e transtornos de aprendizagem implica reconhecer que a inclusão escolar não se efetiva apenas por meio de adaptações curriculares ou recursos materiais, mas, sobretudo, pela qualidade da mediação pedagógica. Investir na formação docente, fundamentada em bases teóricas sólidas e articulada à prática, é condição essencial para promover uma educação inclusiva equitativa e significativa.

Em síntese, a análise das categorias discutidas neste desenvolvimento permite afirmar que as necessidades das professoras estão intrinsecamente relacionadas à complexidade dos processos de aprendizagem dos estudantes e às exigências de uma prática pedagógica mediada. Ao articular educação inclusiva, mediação da aprendizagem, neuroeducação e autorregulação, este estudo contribui para ampliar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da atuação docente, apontando caminhos para o fortalecimento da formação e da prática pedagógica no contexto inclusivo.

ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

A análise da intervenção realizada neste estudo fundamenta-se nos dados coletados por meio da pesquisa aplicada com professoras que atuam com crianças com Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista e outros transtornos de aprendizagem. Os dados analisados permitem compreender, de forma aprofundada, como as práticas pedagógicas vêm sendo desenvolvidas e quais são as principais dificuldades e necessidades enfrentadas pelas docentes no cotidiano escolar. A partir dessa análise do quadro 1, torna-se possível estabelecer um diálogo consistente entre a prática observada e os referenciais teóricos que embasam este estudo.

Quadro 1 – Principais dores relatadas pelas professoras participantes da pesquisa

Eixo de Análise	Dores Identificadas nas Falas das Professoras	Implicações Pedagógicas
Formação docente	Sentimento de despreparo para trabalhar com estudantes com Deficiência Intelectual, TEA e transtornos de aprendizagem; formação inicial insuficiente e formação continuada fragmentada	Insegurança na prática pedagógica; dificuldade em planejar intervenções eficazes; dependência de tentativas empíricas

Revista Gepesvida

Eixo de Análise	Dores Identificadas nas Falas das Professoras	Implicações Pedagógicas
Mediação pedagógica	Dificuldade em compreender como mediar a aprendizagem de forma intencional; desconhecimento de estratégias mediadas	Uso predominante de práticas tradicionais; limitações no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem significativa dos alunos
Autorregulação e comportamento	Dificuldade em lidar com comportamentos desafiadores, falta de atenção, impulsividade e baixa autonomia dos alunos	Grande parte do tempo pedagógico destinada ao controle comportamental; prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem
Adaptação de atividades	Incerteza sobre como adaptar atividades sem empobrecimento curricular; medo de “facilitar demais” ou “exigir além do possível”	Adaptações superficiais ou inconsistentes; dificuldades na progressão pedagógica dos alunos
Suporte institucional	Falta de apoio pedagógico especializado; ausência de acompanhamento contínuo e de espaços de troca entre profissionais	Sensação de isolamento profissional; sobrecarga emocional; fragilização da prática inclusiva
Planejamento pedagógico	Dificuldade em planejar intervenções individualizadas e articuladas às necessidades dos alunos	Planejamentos genéricos; pouca intencionalidade mediadora; intervenções pouco eficazes
Gestão emocional docente	Sentimentos de frustração, exaustão e culpa por não conseguir atender adequadamente todos os alunos	Risco de adoecimento emocional; desgaste profissional; impacto negativo na prática pedagógica
Relação teoria-prática	Distanciamento entre os conhecimentos teóricos sobre inclusão e a realidade da sala de aula	Dificuldade de aplicação prática dos referenciais teóricos; descrédito em formações tradicionais
Resultados da inclusão	Sensação de que a inclusão ocorre mais no discurso do que na prática efetiva	Desmotivação docente; percepção de ineficácia das políticas inclusivas
Necessidade de orientação prática	Desejo por orientações claras, estratégias aplicáveis e exemplos concretos de intervenção	Busca por formações mais práticas e mediadas; valorização de modelos que integrem teoria e prática

Fonte: autora 2026.

A análise das dores relatadas pelas professoras participantes da pesquisa evidencia que as dificuldades enfrentadas no trabalho com crianças com Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista e outros transtornos de aprendizagem não se restringem a aspectos pontuais da prática pedagógica, mas refletem fragilidades estruturais na formação docente e na organização da educação inclusiva. De modo recorrente, as professoras expressam sentimentos de despreparo para lidar com a diversidade de perfis cognitivos e comportamentais presentes em sala de aula, o que revela lacunas significativas tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Essa percepção de insuficiência formativa aproxima-se das discussões apresentadas por Feuerstein, Rand e Hoffman (1979), ao afirmarem que a ausência de uma compreensão aprofundada dos processos cognitivos compromete a capacidade do educador de atuar como mediador da aprendizagem. Segundo os autores, quando o professor não domina os princípios da mediação, sua intervenção tende a limitar-se à exposição de conteúdos ou à repetição de tarefas, sem favorecer a modificabilidade cognitiva do aluno. Tal cenário contribui para a insegurança docente e para a adoção de práticas pedagógicas pouco eficazes no contexto inclusivo.

Outro aspecto fortemente evidenciado nos dados refere-se à dificuldade das

Revista Gepesvida

professoras em compreender e aplicar estratégias de mediação pedagógica de forma intencional. Muitas participantes relatam desconhecer como organizar o ensino para além das adaptações superficiais, como a simplificação de atividades ou a redução de conteúdos. Essa constatação encontra respaldo nos estudos sobre Experiência de Aprendizagem Mediada, que defendem que a mediação exige intencionalidade, significado e transcendência, elementos frequentemente ausentes quando o professor não dispõe de formação específica (FEUERSTEIN; RAND; HOFFMAN, 1979; FEUERSTEIN, 1995).

As dificuldades relacionadas à autorregulação e ao comportamento dos estudantes também aparecem de forma recorrente nas falas das professoras. Questões como impulsividade, dificuldade de concentração, resistência às atividades e baixa autonomia são apontadas como grandes obstáculos à prática pedagógica. Conforme discutido por Viana (2016), estudantes com deficiência intelectual apresentam fragilidades nos processos metacognitivos e autorregulatórios, o que exige intervenções pedagógicas mediadas e planejadas. Quando o professor não possui instrumentos para favorecer o desenvolvimento da autorregulação, tende a recorrer a estratégias de controle externo do comportamento, o que limita a construção da autonomia do aluno.

Associada a esse aspecto, destaca-se a dificuldade das professoras em adaptar atividades de forma pedagógica e significativa. Os dados revelam um receio constante de “facilitar demais” ou, ao contrário, de exigir além das possibilidades do aluno. Essa insegurança reflete a ausência de critérios claros para a adaptação curricular e reforça a distância entre teoria e prática. De acordo com os estudos sobre mediação como base de estratégias pedagógicas, a adaptação não deve implicar empobrecimento curricular, mas reorganização do ensino a partir das funções cognitivas e das potencialidades do aluno.

Outro eixo de dor identificado diz respeito à falta de suporte institucional. As professoras relatam a ausência de acompanhamento pedagógico especializado, espaços de formação continuada e momentos de troca entre os profissionais. Esse isolamento profissional contribui para a sobrecarga emocional e para a sensação de responsabilidade individual pelo sucesso ou fracasso da inclusão. Estudos na área da educação inclusiva indicam que a ausência de uma rede de apoio institucional fragiliza a prática docente e dificulta a implementação de intervenções pedagógicas consistentes (VIANA, 2016).

A gestão emocional das professoras também emerge como um aspecto central na análise dos dados. Sentimentos de frustração, exaustão e culpa são frequentemente associados à percepção de não conseguir atender adequadamente às necessidades dos alunos. A neuroeducação destaca que o estado emocional do professor influencia diretamente a qualidade da mediação pedagógica e o clima de aprendizagem em sala de aula. Assim, a ausência de suporte emocional e formativo ao docente impacta não apenas sua saúde mental, mas também a aprendizagem dos alunos.

Outro ponto relevante refere-se ao distanciamento entre os conhecimentos teóricos sobre inclusão e sua aplicação prática. As professoras demonstram conhecer, de forma geral, os princípios da educação inclusiva, porém encontram dificuldades em transformá-los em ações pedagógicas concretas. Essa lacuna reforça a necessidade de formações que articulem teoria e prática, conforme defendem os estudos sobre aprendizagem mediada e desenvolvimento da escrita, que ressaltam a importância de intervenções sistemáticas e contextualizadas.

Por fim, os dados indicam que as professoras percebem a inclusão escolar como um processo que, muitas vezes, se efetiva mais no discurso do que na prática cotidiana. Essa percepção gera desmotivação e descrédito nas políticas inclusivas, reforçando a

Revista Gepesvida

necessidade de propostas formativas que ofereçam orientações práticas, estratégias aplicáveis e exemplos concretos de intervenção. Conforme afirmam Feuerstein (1995) e Viana (2016), investir na formação mediada do professor é condição essencial para que a inclusão escolar se traduza em práticas pedagógicas efetivas e promotoras de aprendizagem.

Em síntese, a análise das dores relatadas pelas professoras evidencia que as dificuldades enfrentadas no contexto da educação inclusiva estão diretamente relacionadas à ausência de formação mediada, ao distanciamento entre teoria e prática e à fragilidade do suporte institucional. Ao articular os dados empíricos com os referenciais teóricos adotados, este estudo reforça a necessidade de repensar os modelos de formação docente, valorizando a mediação da aprendizagem como eixo estruturante para a atuação pedagógica em contextos inclusivos.

Através das representações das professoras participantes, evidencia-se que a maioria delas reconhece a importância da inclusão escolar, porém relata sentimentos recorrentes de insegurança e despreparo diante das demandas impostas pelo trabalho com estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas. Tal constatação aproxima-se das discussões teóricas que apontam para a fragilidade da formação docente no que se refere à compreensão dos processos cognitivos e às estratégias pedagógicas mediadas. Observa-se que, embora haja boa vontade e compromisso ético por parte das professoras, muitas intervenções ainda se baseiam em tentativas intuitivas, sem respaldo teórico sistematizado.

Nesse sentido, a análise dos dados revela que as práticas pedagógicas adotadas concentram-se, em grande parte, em adaptações superficiais de atividades, como simplificação de tarefas ou redução de conteúdos, sem a devida mediação intencional. Conforme referencia Feuerstein, a ausência de uma Experiência de Aprendizagem Mediada compromete o potencial de modificabilidade cognitiva do aluno, uma vez que o estímulo, quando não mediado, não promove a construção de significados nem o desenvolvimento das funções cognitivas superiores. Essa lacuna fica evidente quando as professoras relatam dificuldades em promover avanços consistentes na aprendizagem dos alunos, mesmo após sucessivas adaptações.

Outro aspecto apontado pelos dados refere-se às dificuldades relacionadas à autorregulação dos alunos, especialmente no que diz respeito à atenção, ao controle comportamental e à persistência nas tarefas. As professoras relatam que grande parte do tempo em sala de aula é dedicada à gestão de comportamentos, o que impacta negativamente o processo de ensino-aprendizagem. Tal constatação encontra respaldo nos estudos que indicam que estudantes com deficiência intelectual e TEA apresentam fragilidades nos processos metacognitivos e autorregulatórios, exigindo intervenções pedagógicas mediadas e planejadas.

A partir da análise deste núcleo de pensamento, constata-se que muitas professoras não dispõem de estratégias específicas para favorecer o desenvolvimento da autorregulação nos alunos. Em consonância com os estudos de Viana e outros autores que discutem a mediação da autorregulação, percebe-se que a ausência de intencionalidade mediadora dificulta a construção da autonomia do aluno, reforçando comportamentos de dependência e passividade frente às atividades propostas. Assim, a intervenção pedagógica, quando não fundamentada em princípios mediadores, tende a limitar-se ao controle externo do comportamento, em detrimento do desenvolvimento da autorregulação interna.

Paralelamente, os dados revelam que as professoras reconhecem a importância de

Revista Gepesvida

práticas pedagógicas mais dinâmicas, lúdicas e contextualizadas, porém relatam dificuldades em implementá-las de forma sistemática. Essa situação reflete a distância entre os pressupostos da neuroeducação e a realidade da prática escolar. Conforme apontam os estudos na área, estratégias que envolvem emoção, significado e interação favorecem a aprendizagem e o engajamento dos alunos. No entanto, a falta de formação específica impede que as docentes transformem esse conhecimento teórico em ações pedagógicas concretas.

Outro detalhe importante relativo à intervenção pedagógica é a ausência de espaços institucionais de apoio e reflexão coletiva. As professoras relatam que, em muitos contextos, o trabalho com estudantes público-alvo da educação especial é desenvolvido de forma solitária, sem acompanhamento pedagógico contínuo ou trocas sistemáticas entre os profissionais. Esse aspecto foi observado também em estudos que analisam a prática docente na educação inclusiva, os quais destacam que a ausência de suporte institucional contribui para o desgaste emocional e para a manutenção de práticas pouco eficazes.

Diante disso, a análise da intervenção permite afirmar que as necessidades das professoras não se restringem ao acesso a recursos materiais ou tecnológicos, mas dizem respeito, sobretudo, à necessidade de formação mediada, contínua e contextualizada. A articulação entre teoria e prática, sustentada pelos princípios da mediação da aprendizagem, da neuroeducação e da autorregulação, emerge como elemento central para a transformação das práticas pedagógicas. Conforme afirmam os autores da mediação cognitiva, o professor, ao compreender seu papel como mediador, amplia sua capacidade de intervir de forma intencional e significativa no processo de aprendizagem do aluno.

Em síntese, a análise dos dados evidencia que a intervenção pedagógica, quando orientada apenas por adaptações pontuais e sem fundamentação teórica consistente, tende a apresentar resultados limitados. Por outro lado, quando sustentada por princípios mediadores, a prática docente torna-se mais reflexiva, intencional e eficaz. Assim, este estudo reforça a necessidade de investimentos em programas de formação docente que valorizem a mediação da aprendizagem como eixo estruturante da educação inclusiva, contribuindo para o fortalecimento da prática pedagógica e para a promoção de uma aprendizagem mais equitativa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados ao longo deste estudo, torna-se evidente que as necessidades das professoras que atuam com crianças com Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista e outros transtornos de aprendizagem extrapolam a dimensão técnica do ensino e alcançam aspectos formativos, institucionais e emocionais. A análise dos dados revelou que, embora as docentes demonstrem compromisso com a inclusão escolar, muitas delas se sentem despreparadas para lidar com a complexidade dos processos cognitivos, comportamentais e emocionais dos alunos, o que impacta diretamente a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Levando-se em consideração os aspectos observados, compreende-se que a fragilidade da formação inicial e a insuficiência de formações continuadas específicas contribuem para a insegurança docente e para a adoção de práticas pedagógicas pouco eficazes. Conforme evidenciado neste estudo, a ausência de conhecimentos aprofundados

Revista Gepesvida

sobre mediação da aprendizagem, autorregulação e funcionamento cognitivo limita a atuação do professor como mediador intencional, reforçando intervenções baseadas em tentativas empíricas e adaptações superficiais. Dessa forma, conclui-se que a inclusão escolar não se efetiva apenas por meio de políticas públicas ou adaptações curriculares, mas depende, sobretudo, da formação qualificada e mediada do professor.

Por todos esses aspectos, é possível afirmar que a mediação da aprendizagem constitui um eixo central para a superação das dificuldades relatadas pelas professoras. Ao compreender o aluno como um sujeito capaz de modificabilidade cognitiva, o professor amplia sua atuação pedagógica, favorecendo a construção de significados, o desenvolvimento da autorregulação e a promoção da autonomia. Nesse sentido, a fundamentação teórica adotada neste estudo reforça que práticas pedagógicas mediadas, intencionais e sistemáticas apresentam maior potencial para promover aprendizagens significativas em contextos inclusivos.

Dado o exposto, percebe-se que as dores relatadas pelas professoras também evidenciam a necessidade de suporte institucional contínuo. A ausência de acompanhamento pedagógico, espaços de reflexão coletiva e apoio emocional contribui para a sobrecarga docente e para a sensação de isolamento profissional. Assim, faz-se necessário que as instituições educacionais assumam corresponsabilidade no processo de inclusão, oferecendo condições estruturais e formativas que sustentem a prática pedagógica no cotidiano escolar.

Portanto, entende-se que investir em programas de formação docente fundamentados na mediação da aprendizagem, na neuroeducação e na autorregulação é imprescindível para o fortalecimento da educação inclusiva. Tais programas devem articular teoria e prática, oferecendo orientações claras, estratégias aplicáveis e oportunidades de reflexão sobre a prática pedagógica, de modo a responder às demandas reais das professoras.

Em síntese, conclui-se que este estudo contribui para a compreensão das necessidades das professoras no contexto da educação inclusiva, ao evidenciar que a qualidade da mediação pedagógica está diretamente relacionada à formação docente e ao suporte institucional. Ao destacar essas necessidades, espera-se que este trabalho possa subsidiar novas pesquisas, orientar políticas de formação continuada e fomentar práticas pedagógicas mais equitativas e eficazes.

Por fim, o desenvolvimento deste estudo significou uma oportunidade de reflexão crítica sobre a prática docente e sobre os desafios da inclusão escolar, reafirmando a convicção de que a educação inclusiva exige não apenas mudanças estruturais, mas, sobretudo, investimentos contínuos na formação e no fortalecimento do professor como mediador da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de, Alfabetização de crianças com deficiência intelectual: avanços teóricos e práticos na aplicação do método fônico mediado. **Revista Gepesvida**. Número 21. Volume 9. 2023. ISSN: 2447-3545. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>. Acesso em 20-01-26.

ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de, ANDRADE, Joao Vitor Feijó de. A pressão do tempo e o desempenho escolar em crianças neurodivergentes: implicações cognitivas,

Revista Gepesvida

sensoriais e emocionais, **Revista Gepesvida**. Número 29. Volume 11. 2025. ISSN: 2447- 3545 Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>. Acesso em: 23-01-2026

FEUERSTEIN, Reuven; RAND, Yaacov; HOFFMAN, Milton B. **The dynamic assessment of retarded performers: the learning potential assessment device, theory, instruments and techniques**. Baltimore: University Park Press, 1979.

FEUERSTEIN, Reuven. **Teacher's guide to organization of dots**. Chicago: Skylight Professional Development, 1995.

SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBITERIS, Léa; MACHADO, Osny Telles Marcondes. **A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

VIANA, Flávia Roldan. **Análise do desenvolvimento do processo de autorregulação por estudantes com deficiência intelectual: implicações dos princípios de mediação de Feuerstein na intervenção pedagógica tutorada**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

RIBEIRO, Ana Paula Silva. **Método fônico e suas contribuições no processo de alfabetização da criança com síndrome de Down**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Inclusiva) – Centro Universitário Salesiano, Campinas, 2017.

Souza, Rita de Cácia Santos (org.) **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco - Discussões e pesquisas/ Rita de Cácia Santos Souza; Maria Dolores Fortes Alves (Organizadora)**. – Aracaju: Criação, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001